

¿Es posible enseñar a mirar?

Apuntes para un *sensorium* didáctico

Gabriela Augustowsky¹

Pensar la educación artística en relación con las nuevas ciudadanías implica pensar la formación de ciudadanías informadas, críticas, sensibles a lo común. Y en este marco, cabe preguntarse qué lugar, cuál es el sentido de las artes, de la educación artística y de la formación docente en un escenario social signado por la incertidumbre y la desazón.

Quisiera recordar y traer aquí las palabras pronunciadas por Hanna Arendt en un célebre discurso del año 1959 en oportunidad de recibir el premio Lessing en Hamburgo. En él ella analiza y plantea la cuestión de la humanidad, en un doble sentido: *humanitas* como especie humana y también como sabiduría humana o poética del conocimiento. Se trata de una mirada desde y hacia la humanidad que, a mi entender, no deberíamos perder en estos tiempos que, retomando las palabras de Bertolt Brecht y salvando las distancias, nos remiten a tiempos de oscuridad. Y es en esos tiempos, decía Hanna Arendt, que las artes permiten conquistar “parcelas de humanidad” (Arendt, 1990).

En estas parcelas sitúo la formación de docentes en Artes, y desde este lugar las/los invito a pensar juntos acerca de la mirada y sus implicancias para la formación ciudadana y la vida democrática. Es casi un lugar decir que educamos miradas críticas, atentas, sensibles, pero ¿es posible enseñar a mirar? ¿Qué damos a ver a nuestros estudiantes durante su formación? ¿Es realmente posible incidir en los modos de ver el mundo de un sujeto, de una comunidad?

Enseñar es mostrar

Uno de los significados de la palabra enseñar es mostrar, exteriorizar, ilustrar. Aunque el concepto de enseñanza excede ampliamente las tareas de exhibir o exponer, este significado vincula la acción de mostrar, de hacer visible, con la transmisión y con la comunicación de ideas y valores.

1. Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica. Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Es Profesora Titular Regular de Didáctica de las Artes Visuales en el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes y en el Doctorado en Artes UNA. Directora del Postítulo Docente “Recursos y Mediaciones artísticas para la enseñanza” (ATFD-UNA). Es autora de numerosos artículos académicos y libros destinados a la formación docente, entre ellos, *Las paredes del aula* (Ammorortu, 2005); *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (Tinta Fresca, 2008); *El arte en la Enseñanza* (Paidós, 2012); *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores* (Paidós, 2018).

En la actualidad resulta muy habitual la inclusión de imágenes en los materiales de enseñanza y, en nuestras clases, las posibilidades tecnológicas digitales facilitan la incorporación de todo tipo de representaciones visuales. Pero vale aquí recordar que la idea de emplear imágenes para enseñar y su puesta en práctica cuenta con más de tres siglos de tradición didáctica.

La relación entre imagen y educación tiene un larguísimo recorrido. Podemos marcar un hito relevante con Juan Amós Comenio y su obra *Orbis sensualium pictus*. “El mundo en imágenes. Esto es imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y las actividades de la vida”, un libro de texto ilustrado para la enseñanza del latín. Publicado en 1658, se trata de una versión sensorial –destinada a niños y niñas– de su propio repertorio léxico “La puerta abierta de las lenguas” (1631). El mundo se presenta aquí como algo conocible, a través de ilustraciones para las que el propio Comenio hizo pacientemente bocetos y modelos. La imagen se emplea como una herramienta para la enseñanza general y, en particular, para la enseñanza de idiomas (Smolíková, 2020).

Usualmente conocido como “Orbis pictus”, es considerado el primer libro de texto ilustrado o la primera enciclopedia visual de la historia de Occidente. Contó en su momento con una amplísima difusión, fue traducido a veintidós lenguas y se convirtió durante más de 250 años en el texto oficial para la enseñanza del latín en Europa. En su Prefacio, Comenio presenta un novedoso recurso para las escuelas: “¡Las imágenes y las nomenclaturas de todas las cosas fundamentales y las acciones de la vida!” Luego, procede a explicar los fundamentos y propósitos “para que así puedan los buenos maestros recorrer este librito, con gusto y sin problemas” (Comenio, 2017 [1658], p. 6). Resultan sorprendentemente actuales las indicaciones que ofrece para el uso “más ameno” de la pequeña enciclopedia sensible:

Póngase en las manos de los niños las figuras para que se recreen en ellas, hasta saciarse con su vista y las hagan del todo familiares.

Hágase esto en casa aún antes de ser mandados a la escuela.

(...) Muéstrese lo que se nombra no sólo en una imagen, sino es su misma realidad; por ejemplo las partes del cuerpo, vestidos, la casa y lo que contiene, etc.

Permítaseles también que dibujen las figuras con su propia mano (...).
(Comenio, 2017 [1658], pp. 10-11)

A lo largo del libro, Comenio utiliza una técnica exitosa de los grabadores de su tiempo: la serie de números superpuestos, a modo de referencia en el dibujo para remitir a una cosa, protagonista o actividad. “El mundo sensible en imágenes” inaugura una concepción de la imagen como contenido de enseñanza, una imagen cuyo propósito es formativo en el marco de un libro de texto y a la vez destaca el “novedoso” lugar del sentido de la vista en el aprendizaje. Esta obra también instituye la noción (que aún persiste) de que es posible “conocer el mundo” o llevar el mundo al salón de clases a través de su representación gráfica, a través de la imagen.

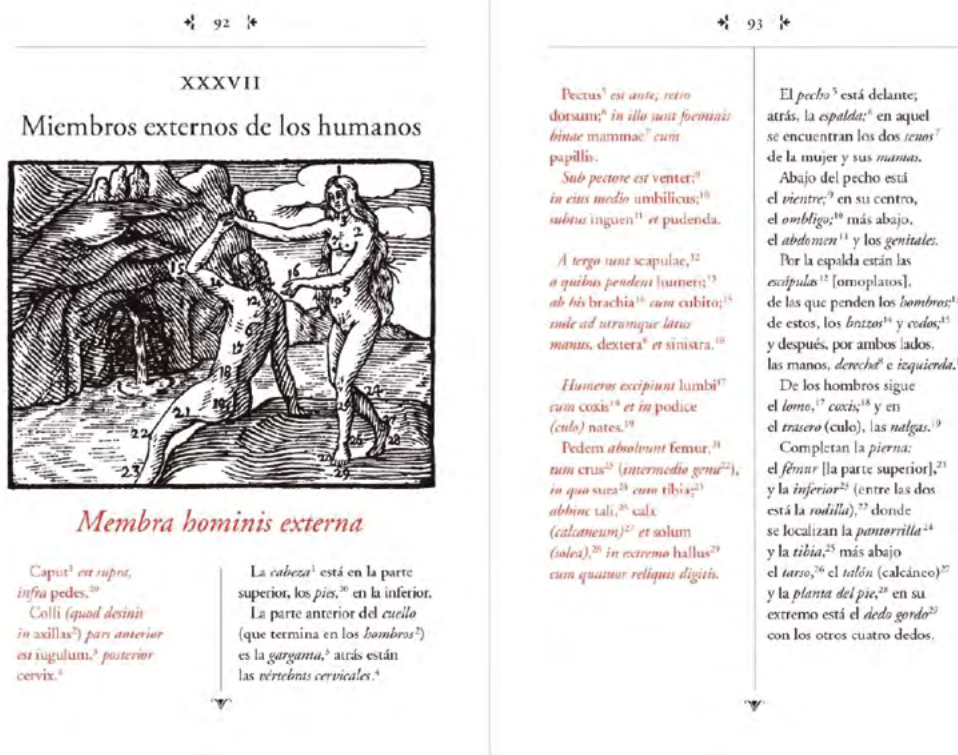


Figura 1. Miembros externos de los humanos. Páginas 92-93 de *Orbis sensualium pictus*. Fuente: Comenio (2017 [1658]).

En el tsunami de imágenes, un docente curador

Durante siglos, los libros de texto, las enciclopedias, las láminas y otros recursos didácticos gráficos fueron la fuente principal de imágenes para la enseñanza. En la actualidad, y en un proceso que se consolidó durante la pandemia, las imágenes digitales disponibles en diversos sitios de internet y las redes sociales constituyen las referencias y modos de búsqueda habituales de los docentes.

¿Cómo se realizan estas búsquedas? ¿Cómo se navega en el universo de la imagen digital donde no solo es amplia la variedad, sino también abrumadora y desbordante la cantidad?



Figura 2. Instalación *24 horas de fotos* (Erik Kessels). Contiene 350.000 impresiones de imágenes subidas a redes sociales en veinticuatro horas.

Como sabemos, los soportes y los motores de búsqueda no son neutrales. Las exploraciones rápidas, no específicas, en internet ofrecen un ingreso fluido a la zona de representación corporativa y dan como resultado lo que Hito Steyerl (2014) denomina "imágenes spam": imágenes retocadas, perfeccionadas, "un ejército de criaturas pulidas digitalmente", figuras anónimas, superficies y objetos relucientes, bibliotecas con todos sus libros forrados en papel liso. Resultan tan artificiosas que han pasado a ser no-imágenes. En su condición de no-imágenes ya no se miran, se pasan de largo porque no representan a nadie, pero aun así continúan configurando modelos sociales y modos de ver estereotipados, hegemónicos.



Figura 3. Foto gratuita. Joven maestra sonriente se sienta a la mesa con útiles escolares. Fuente: Freepik/es.

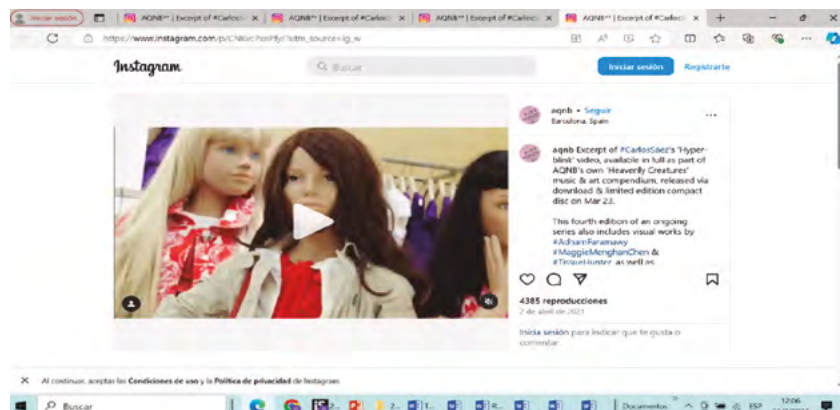


Figura 4. Fotograma del video *Hyper-blink*, del artista visual Carlos Sáez.

Fuente: https://www.instagram.com/p/CNKvcPxnPfy/?utm_source=ig_w

Así, para revertir o al menos cuestionar la pista automática, es preciso no solo afinar los modos de búsqueda en las redes, sino también revisar la propia mirada. Se trata de propiciar elecciones a conciencia, con sentidos en el marco de un proceso formativo. Las estrategias de indagación y transporte de las imágenes de un contexto a otro son cada vez más sencillas, rápidas e intuitivas de realizar en términos tecnológicos, pero involucran también tareas de índole didáctica de mayor complejidad.

Las imágenes poseen la capacidad de modificar su aspecto, adecuándolo a las expectativas propias de su recepción; actúan de una u otra manera en relación a las necesidades para las que se les convoca. Así, al tomar imágenes de una colección, un álbum o una red social para mostrar en clase nos valemos de su condición multiforme

y del carácter “conversacional” del proceso de elaboración de una síntesis perceptiva (Larrañaga, 2016).

La imagen digital es transversal, se trata según Josu Larrañaga de una trans-imagen:

Imagen en transición, siempre suspendida, siempre de paso, a la espera de ser llamada, en la posibilidad de una nueva re/presentación. Imagen que se transfiere, se transporta a sí misma como otra cosa, se re/convierte, se transforma, se desfigura y se restaura. Imagen que (se) transcribe en un fluir narrativo. (Larrañaga, 2016, p. 131)

Cuando buscamos, encontramos y elegimos imágenes para la enseñanza, de alguna manera ejercemos como curadores, editores, montajistas o coreógrafos. Estas profesiones refieren de manera metafórica, pero también práctica, a las tareas de seleccionar, reordenar, jerarquizar, dar nuevos sentidos y crear obras singulares, a partir de un material dado, ya existente. Es una tarea creativa que, como la enseñanza, nunca es *ex-nihilo* y que participa activa y conscientemente en procesos de reciclaje, redistribución, mezcla y apropiación simbólica que caracterizan parte del arte y la cultura contemporáneas (García Canclini, 2013).

Ahora bien, ¿qué criterios o decisiones intervienen en estas elecciones? ¿Cómo se decide el uso de determinadas representaciones visuales en detrimento de otras? Y luego, al transportarlas a nuestras clases o aulas digitales, ¿cómo definimos sus dimensiones y jerarquización, la secuencia de presentación, su relación con un texto o un relato oral?

Una parte de estas elecciones están signadas por “lo que hay, lo que se puede, lo que la tecnología permite”. Muchas obedecen a criterios de orden estilístico (estético, artístico, ligados al gusto personal). Pero las elecciones que se realizan en el marco de una clase de arte, en el espacio formativo que configura un entorno digital, se encuentran fuertemente ligadas a criterios, decisiones, ideas, posiciones más o menos conscientes acerca del campo disciplinar específico, su enseñanza y aprendizaje. Se trata de un tipo particular de decisiones, son “elecciones estilístico/didácticas” (Augustowsky, 2005).

Desde una perspectiva didáctica crítica, restituir / conocer los contextos de producción y circulación de las imágenes es primordial. Para Ana Mae Barbosa (2020), omitir el contexto de una imagen es una acción política, que la banaliza y disminuye su potencialidad reflexiva, cuestionadora y por tanto emancipadora. En referencia a las obras de arte, la autora señala que quitar la información contextual es igual a “Deleitate pero no pienses. ¿Qué significan las formas y los colores de esas obras? ¿Por qué las realizaba?”

Así, para poner en valor y abordar las imágenes en tanto contenido sustantivo de enseñanza, es fundamental acceder y trabajar con fuentes primarias, catalogaciones validadas, información precisa. Existen numerosas colecciones, archivos, *thesaurus*, fondos, páginas de artistas, que presentan las imágenes con información para profundizar el conocimiento de la producción visual en cuestión.

En un contexto de altísima saturación visual, resulta un desafío realizar estas elecciones de modo reflexivo, intencional, para que cada docente pueda construir su propia cartografía crítica y sensible, personal y a la vez compartida con sus pares.

Tiempo y espacio para pensar la imagen. Las etiquetas didácticas como recurso meta-analítico

Durante el diseño y procesamiento de una clase presencial o un entorno de enseñanza digital con imágenes se realizan numerosas acciones de orden didáctico: seleccionar las imágenes, establecer en qué orden se presentan, definir si habrá indicaciones a los estudiantes para mirarlas, determinar qué categorías de análisis se construyen / seleccionan para su abordaje, buscar o escribir un epígrafe, definir sus dimensiones en el contexto de una pantalla, entre muchas otras. Estas tareas implican el desarrollo de sutiles procesos de anticipación y reflexión sobre la enseñanza. Se trata de operaciones netamente didácticas; es la puesta en acción de numerosas nociones teóricas, entramadas con la sabiduría práctica del oficio de enseñar. Las acciones involucradas en la selección, ordenamiento, diseño de un entorno o una clase con imágenes conforman una manera de pensar acerca de la enseñanza, inventarla, imaginarla. Y, sin embargo, estas acciones, que además insumen mucho tiempo, no forman parte de los ítems usuales de la planificación educativa. Los docentes en diferentes ámbitos de formación refieren la “falta de tiempo” y el “desinterés institucional por este tipo de trabajo invisible”.

A fin de explicitar y valorar esta instancia de reflexión didáctica con la imagen y atendiendo a la necesidad de sistematización de la información, tanto sobre las imágenes como sobre sus posibles usos, surge la elaboración de álbumes / colecciones de imágenes con propósitos específicos de enseñanza. En estas pequeñas colecciones, las imágenes cuentan con sus epígrafes habituales y además con una “etiqueta didáctica” (Augustowsky, 2018).

La etiqueta didáctica es un dispositivo sencillo que permite:

- catalogar las imágenes con criterios didácticos,
- registrar sistemáticamente las indagaciones, reflexiones y propuestas para su uso en la enseñanza,
- legitimar las tareas didácticas con las imágenes (selección, propósitos, secuenciación) como espacio de diseño y desarrollo de entornos virtuales de enseñanza,
- acumular y complejizar la propia labor didáctica en relación con las imágenes,
- compartir o producir con equipos de trabajo.

A continuación, un ejemplo sobre la serie de fotomontajes de Grete Stern “Sueños”:



Epígrafe

Autor/a: Grete Stern (Alemania, 1904 – Argentina, 1999).

Nombre o contenido: Fotomontaje. *Los sueños de encarcelamiento*.

Lugar y año: Buenos Aires. Revista *Idilio*, N° 47. Octubre de 1949.

Técnica: fotomontaje; fotografía blanco y negro.

Fuente: www.circulobellasartes.com/wp-content/uploads/2016/05/Grete-Stern_Sue%C3%B1os.pdf

Etiqueta didáctica

Nivel: Profesorado / Universitario.

Áreas: ESI / Ciencias Sociales / Didáctica de Artes Visuales.

Contenido: Rol de la mujer; vida doméstica. Frustraciones y deseos de las mujeres en las décadas 1940-1950. Revistas femeninas, la singularidad de *Idilio*. Femenismo. La obra de Grete Stern, fotomontaje, surrealismo.

Observaciones: Entre 1948-1951 las lectoras de la revista *Idilio* enviaban cartas contando sus sueños; en la sección "El psicoanálisis la ayudará", Gino Germani y Enrique Butelman los interpretaban y Grete Stern los recreaba e ilustraba con un fotomontaje.



Figura 5: Etiqueta Didáctica perteneciente al álbum *La vida doméstica en Argentina 1940-1950*.

Resulta pertinente citar también otro formato diseñado para el registro sistemático del trabajo didáctico con la imagen: “Desplegar la mirada”. Este es un recurso de índole más narrativo, que invita a consignar las investigaciones y exploraciones acerca de un *corpus* de imágenes, una autora o una temática en particular. Partiendo de una imagen fija o una pieza audiovisual se van incorporando enlaces a repositorios, textos, reflexiones personales, otras constelaciones de imágenes. Pensar la imagen es pensar la enseñanza.



Figura 6. Portada de G. Augustowsky. *#DesplegarLaMirada | Las siluetas mágicas de Lotte Reiniger. Una pionera de la animación.* Fuente: <https://aprendizaje.flacso.org.ar/>

En la misma dirección, los guiones visuales, o planificaciones visuales, constituyen registros de las secuencias de imágenes que se utilizarán en una clase. Se trata de la clase anticipada, atendiendo a sus componentes visuales. Estos guiones, que en general realizamos y no comunicamos, también son espacios de reflexión y acción didáctica que, a mi entender, merecen asumir el estatus epistemológico e institucional de planificación, articulando con los modos ya canonizados y estandarizados de planeamiento educativo.

Construir colectivamente un *sensorium* didáctico

Ya en las primeras décadas del siglo XX, Walter Benjamin analizaba la modernidad como una crisis de la percepción, cómo nuestras experiencias y nuestras capacidades físico-cognitivas se modificaban en el marco de la fábrica, la ciudad, la incipiente cultura de masas. Benjamin utilizó el término *sensorium* para hacer referencia al aparato sensorial humano, con todos sus sentidos, pero configurado y organizado en una época determinada. El *sensorium* humano no es universal sino cultural. Años más tarde, Marshall McLuhan va más allá y sostiene que la tecnología no modifica el *sensorium* humano sino que es una extensión de este (Fernández Polanco, 2012). Hoy, el contexto posdigital acrecienta y profundiza esta crisis de percepción, interpelándonos especialmente a los y las docentes.

Retomando las preguntas iniciales y los desvelos que nos convocan en relación con las nuevas ciudadanías, me animo a proponer la idea de un “*sensorium* didáctico”, un aparato sensorial atravesado por la buena enseñanza (Litwin, 2008), un *sensorium* humano de/para educadoras-es, capaz de abordar el mundo sensible y en especial el universo de las imágenes con propósitos formativos, colectivos, democráticos; asumiendo sus múltiples y complejos sentidos en disputa.

Para construir colectivamente este “*sensorium* didáctico” será preciso investigar, experimentar, diseñar teorías y prácticas transitando varios campos disciplinares y tomando el desafío de ser contemporáneos; es decir, en palabras de Bernard Stiegler (2008), estar situados en nuestro propio tiempo, en la generación de la que formamos parte y en la que estamos, inevitablemente, adscritos. Prestar atención, estar atentos a lo que nos pasa y asistir a ese encuentro entre generaciones que es la transmisión/creación del mundo y sus imágenes.

Referencias

- Arendt, Hannah** (1990). Sobre la humanidad en tiempos de oscuridad. Reflexiones sobre Lessing. En *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Augustowsky, Gabriela** (2005). *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Augustowsky, Gabriela** (2018, julio/diciembre). Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta - analítico. En *Hipertextos*, 6(10), Buenos Aires, pp. 92-109.
- Barbosa, Ana Mae** (2020, 16 de noviembre). La exclusión del contexto [intervención en debate]. Facebook *Red Clea Latinoamericana*. <https://m.facebook.com/groups/1450710951821032/permalink/3471507183074722/>
- Comenio, Juan Amos** (2017 [1658]). *Orbis sensualium pictus*. Versión facsimilar en español. Barcelona: Editorial Zorro Rojo.
- Fernández Polanco, Aurora** (2012). Ver a distancia. En Yayo Aznar y Pablo Martínez (ed.), *Lecturas para un espectador inquieto* (pp. 35-67). Madrid: CA2M.
- García Canclini, Néstor** (2013). La creatividad redistribuida: un encuentro. En Néstor García Canclini y Juan Villoro (coord.), *La creatividad redistribuida*. México, Siglo XXI.
- Larrañaga, Josu** (2016). La nueva condición transitiva de la imagen. *BRAC: Barcelona, Research, Art Creation*, 4(2), 121-136. doi: 10.17583/brac.2016.1813
- Litwin, Edith** (2008). El oficio de enseñar. En *Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Smolíková, Klara** (2020, diciembre). Imágenes del mundo y el mundo en imágenes. *Biblioteczka Čtenář*, p. 462. Versión traducida del checo al español recuperada de la página web de la autora: <https://klarasmolikova.cz/welcome-klara-smolikova-website>
- Steyerl, Hito** (2014). *Los condenados de la pantalla*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Stiegler, Bernard** (2008). *Prendre soin de la jeunesse et des générations*. París: Flammarion.